



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Integracja w polskiej szkole : o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej

Author: Anna Szafrńska-Gajdzica

Citation style: Szafrńska-Gajdzica Anna. (2016). Integracja w polskiej szkole : o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Rzymelka-Fraćkiewicz, T. Wilk (red.), "Edukacja, kultura, sztuka - spoistość a integracja" (S. 90-99). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Integracja w polskiej szkole

O pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej

ANNA SZAFRAŃSKA-GAJDZICA

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji,
Uniwersytet Śląski w Cieszynie

Kategoria *integracja* należy bez wątpienia do jednej z najczęściej opisywanych zarówno w naukach społecznych, humanistycznych, jak i przyrodniczych. Jednak na szczególną uwagę zasługuje ze względu na fakt, że jest to ważny element praktyki życia społecznego. Szczególne miejsce zajmuje *integracja* w szeroko pojętej edukacji. Jak pisał R. Więckowski: „We współczesnej humanistyce najbardziej kontrowersyjnymi pojęciami są: w psychologii – pojęcie regulacji, a w pedagogice – pojęcie integracji”¹. Znaczenie „integracji” wzrosło zwłaszcza w drugiej połowie wieku XX, gdy coraz częściej pojawiały się zjawiska ponadlokalne, ponadnarodowe – globalne. W pedagogice można wymienić różnorodne płaszczyzny integracji – skumulowane zwłaszcza na etapie kształcenia wczesnoszkolnego oraz związane z kształceniem specjalnym.

W przygotowanym tekście skoncentruję się przede wszystkim na etapie kształcenia propedeutycznego – przejściowym między wychowaniem przedszkolnym, mającym charakter globalny, a nauczaniem przedmiotowo-systematycznym². Wadą wyodrębnienia, a często również izolowania tego etapu kształcenia, jest oderwanie od teorii psychologicznych i pedagogicznych. Konsekwencją tego są liczne „progi” edukacyjne, na jakie narażone jest dziecko w klasie IV. Istotny jest zatem sposób organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w niższych klasach szkoły podstawowej, warunkujący zarówno rozwój indywidualny dziecka, jak i jego stosunek do dalszej edukacji.

¹ R. WIĘCKOWSKI: *Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji*. „Życie Szkoły” 2000, nr 2, s. 63.

² Por. IDEM: *Prognostyczna koncepcja nauczania początkowego*. W: *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. Red. M. JAKOWICKA. Zielona Góra, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze, 1987, s. 73.

Artykuł rozpoczynam od przedstawienia założeń integracji wprowadzanych po II wojnie światowej w Polsce w kolejnych zmianach edukacyjnych. Następnie omówię zawarte w tytule artykułu pułapki i niebezpieczeństwa, które pojawiają się w sytuacji, gdy idea integracji wdrażana jest do praktyki edukacyjnej. Całość kończę konkluzją.

(Od)cienie integracji – na przykładzie zmian wprowadzanych w kształceniu dzieci młodszych w Polsce

Etap kształcenia propedeutycznego jest niezwykle istotnym w rozwoju dziecka. Jest to bowiem okres, w czasie którego uczeń zdobywa podstawowe kompetencje umożliwiające sprawne funkcjonowanie w dorosłym życiu. Współcześnie szczególnego znaczenia nabierają komponenty wchodzące w skład środowiska szkolnego, które mogą przyczyniać się do ułatwienia lub utrudnienia wejścia dziecka w złożony świat społeczny. Przyjęłam, że to właśnie różne wymiary integracji, obecne w systemie szkolnym i środowisku ucznia, mogą stać się tymi istotnymi zmiennymi, które należy z uwagą obserwować, gdyż sposób ich wdrażania – wbrew założeniom niesionym przez samą ideę – nie zawsze przyczynia się do harmonijnego rozwoju dziecka.

W edukacji wczesnoszkolnej nie sformułowano jednak jednej dobrze uzasadnionej i sprecyzowanej koncepcji pracy. Największym dylematem pojawiającym się przy wprowadzaniu kolejnych reform jest określenie, czy praca w klasach młodszych ma mieć charakter zintegrowany, czy też przedmiotowy³. Poglądy głoszone już przez przedstawicieli nurtu nowego wychowania zostały upowszechnione po przedstawieniu angielskiego raportu Plowden, w którym idee progresywistyczne zyskały podbudowę teoretyczną⁴. Również w Polsce w założeniach kolejnych autorów reform oświatowych pojawiała się tendencja do wprowadzania integracji w klasach młodszych. Zmianie ulega sama koncepcja pracy, sposób organizowania zajęć, nazewnictwo. Integracja była również w różny sposób wyeksponowana – traktowana jako jeden z elementów wdrażanych zmian lub główne „hasło” przemian – jak miało to miejsce w 1999 roku.

Idea integracji przybierała w założeniach autorów zmian wprowadzanych w polskim systemie oświaty różny charakter. Wdrażane od 1959 roku Zarzą-

³ Por. T. LEWOWICKI: *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PAŁKA. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1994.

⁴ Por. M. CACKOWSKA: *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. A. BOGAJ. Warszawa, IBE, 1997.

dzenie Ministra Oświaty⁵ wprowadzało do klas I–IV nauczanie łączne, które polegało na łączeniu treści należących do różnych dziedzin jednego lub więcej przedmiotów nauczania skoncentrowanych wokół zagadnień bliskich dzieciom⁶. Zajęcia należało więc ogniskować wokół jednego tematu poprzez harmonijne wiązanie treści zawartych w programach poszczególnych przedmiotów⁷. Istotne jest to, że autorzy wprowadzanej zmiany edukacyjnej zaznaczyli, że nauczanie łączne musi być wprowadzane w różny sposób dla dzieci w poszczególnych klasach. Najpełniej miało być realizowane z dziećmi młodszymi – w klasie I i II. Zaznaczono, że tu przydział godzin na poszczególne przedmioty powinien mieć charakter orientacyjny, jednostki lekcyjne powinny być skrócone, zajęcia tak skorelowane, by te wymagające większej koncentracji uwagi – np. z języka polskiego lub arytmetyki, były łączone z tymi, które są dla dzieci formą zabawy i relaksu⁸. Od klasy II powinno następować stopniowe różnicowanie treści nauczania z wyraźniejszym podziałem na przedmioty, a klasa IV była etapem przygotowującym uczniów do metod nauczania stosowanych w klasach wyższych i typowego do nauczania przedmiotowego⁹.

Pierwszą po wojnie reformę oświaty wprowadzała Ustawa z 1961 r.¹⁰ Nauczanie początkowe obejmowało w dalszym ciągu klasy I–IV¹¹. Zmiany (w porównaniu z omówionym wcześniej sposobem pracy) mają raczej charakter terminologiczny niż merytoryczny. Autorzy pisząc na przykład o przydziale godzin w klasie I i II zmienili tylko nazwy przedmiotów nauczania¹², nie używają terminu „nauczanie łączne”. Piszą o łączeniu treści z różnych dziedzin, wiązaniu na jednej godzinie lekcyjnej zagadnień z różnych przedmiotów nauczania¹³ oraz nauczaniu „bardziej całościowym i konkretnym”¹⁴. W Programie pojawia się również termin *korelacja* opisywany jako wzajemne „uzupełnianie się wiadomości z różnych przedmiotów”¹⁵.

⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 10 kwietnia 1959 roku – zgodnie z nim szkoła podstawowa podzielona była na dwa etapy: klasy I–IV – nauczanie początkowe, i klasy V–VII.

⁶ Por. *Program nauczania w szkole podstawowej*. Warszawa, PZWS, 1959, s. 22.

⁷ W *Programie* wyróżniono poszczególne przedmioty nauczania, liczbę godzin do realizacji w tygodniowym planie zajęć, materiał nauczania oraz uwagi o realizacji programu i wynikach nauczania.

⁸ *Program nauczania...*, s. 11.

⁹ Por. *ibidem*, s. 22.

¹⁰ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961. Dz.U. Nr 32, poz. 160.

¹¹ Wprowadzenie nowego programu do klas I–IV z dnia 9 lipca 1962. Dz.U., z 25 VIII 1962.

¹² Por. *Program nauczania w szkole podstawowej*. Warszawa, PZWS, 1959, s. 11; *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*. Warszawa, PZWS, 1963, s. 18.

¹³ *Program nauczania...*, s. 21.

¹⁴ W. TUŁODZIECKI: *Założenia reformy szkoły podstawowej*. Warszawa, PZWS, 1965, s. 149. Bardziej szczegółowo na temat programów pisze S. DOBOSIEWICZ: *Reforma szkoły podstawowej*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1971.

¹⁵ *Program nauczania...*, s. 21.

Następna – kontrowersyjna – reforma oświaty¹⁶ przeprowadzona została w 1973 roku¹⁷. Dobór treści oraz organizacja procesu kształcenia i wychowania został oparty na zasadach programowo-metodycznych określających organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Były to zasady: podmiotowego traktowania ucznia, integracji kształcenia i wychowania, łączenia teorii z praktyką oraz różnicowania treści i form kształcenia¹⁸. Niewątpliwie jednym z nielicznych atutów przygotowanej reformy były zmiany zaproponowane dla klas niższych. Do przygotowania zmiany na I etapie kształcenia (skróconym do 3 lat) zaangażowano najwybitniejszych specjalistów zajmujących się edukacją wczesnoszkolną¹⁹. W programie do klas I–III szkoły dziesięcioletniej zwrócono uwagę na integrację kształcenia i wychowania. Służyć temu miał odpowiedni dobór, a w szczególności układ treści programów poszczególnych przedmiotów nauczania, rozpatrywanych w różnych aspektach, a mający umożliwić uczniom klas początkowych spostrzeganie scalonego obrazu świata. Integracja ma charakter czynnościowy, taka koncepcja jest „zgodna z podstawowymi założeniami integralnego systemu wychowania i nauczania polegającego na łącznej realizacji celów wychowania i nauczania poprzez organizację wielostronnej działalności dzieci”²⁰. Nowy program nauczania eksponował zasadę nauczania wychowującego²¹.

Kolejna zmiana nastąpiła w 1999 roku²². W projekcie reformy edukacji (który ukazał się w trzy miesiące po koncepcji wstępnej reformy) przedstawiono wewnętrzny podział szkoły podstawowej na dwa cykle dydaktyczne, z których pierwszy zyskał nazwę nauczanie zintegrowane (klasy I–III)²³. Na temat pracy w klasach młodszych autorzy *Projektu* wypowiadają się jedynie w ramowym planie nauczania dla I etapu edukacyjnego. Zwracają uwagę na

¹⁶ Dyskusje oraz krytyka sposobu realizacji i braku przygotowania programowo-metodycznego spowodowały, iż 28 listopada 1980 roku minister oświaty i wychowania ogłosił wycofanie się z wprowadzanej reformy i powrót do założeń z 1961 roku. Por. Cz. KUPISIEWICZ: *Przemiany i warunki odnowy*. „Rocznik Pedagogiczny” 1986, nr 10.

¹⁷ Koncepcja została przyjęta przez Sejm przez aklamację w 1973 roku w rocznicę Komisji Edukacji Narodowej. Była to wierna kopia radzieckiej reformy z 1958 roku. Por.: J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI: *Wstęp*. W: J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń, Edytor, 1994.

¹⁸ *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*. Warszawa, WSiP, 1977, s. 10–13.

¹⁹ O randze, jaką nadano przygotowaniu programów do wprowadzenia zmian zainicjowanych uchwałą, świadczy skład Zespołu Przedmiotowego zaangażowanego w ich przygotowanie. Warto wymienić choćby takie osoby, jak: M. Cackowską, M. Jakowicką, J. Kulę, H. Moroza, J. Walczyń, B. Wilgocką-Okoń, L. Wołoszynową, R. Więckowskiego czy T. Wróbla. Szczegółowa lista osób wchodzących w skład Zespołu Przedmiotowego zamieszczona jest w: *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*. Warszawa, IPS MOiW WSiP, 1977.

²⁰ *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*. Warszawa, IPS MOiW WSiP, 1977, s. 26.

²¹ A. ŚWIECKI: *Oświatowy tor przeszkód*. Warszawa, Iskry, 1980, s. 75–76.

²² *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*. Dz.U. 1999, Nr 12/96.

²³ *Reforma systemu edukacji. Projekt*. MEN (maj) 1998, s. 6.

dostosowywanie czasu zajęć i przerw do aktywności uczniów oraz na organizowanie każdego dnia zajęć ruchowych (w łącznym wymiarze co najmniej 3 godzin tygodniowo)²⁴. W pierwszym z zeszytów propagowanych przez MEN w serii „Biblioteczka Reformy”²⁵ zawarta jest jedynie w części poświęconej reformie programowej. Podkreśla się odejście od nauczania encyklopedycznej wiedzy, a „nacisk kładzie się na to, aby uczniowi wszystko logicznie łączyło się w całość, a zdobyta w szkole wiedza przydawała się na co dzień. Umożliwi to nowy sposób nauczania. Przez trzy pierwsze lata nauki kształcenie będzie bowiem zintegrowane, tzn. bez podziału na przedmioty [...]”²⁶. Zeszyt 7²⁷ został poświęcony w całości pierwszemu etapowi edukacyjnemu. Niewiele tu treści, które mogłyby się przydać nauczycielom, a z pewnością nie ma tu treści nowych w stosunku do przytaczanych wcześniej. Pojawiają się jednak odniesienia do łącznego ujmowania kształcenia i wychowania czy integracji ze środowiskiem lokalnym.

Zagrożenia tkwiące w interpretowaniu kategorii „integracja”

Jakie zagrożenia wynikają z sytuacji wprowadzenia integracji i jakie są ich przyczyny? Przedstawione analizy dotyczące zmian wdrażanych na etapie kształcenia wczesnoszkolnego świadczą o sporym zainteresowaniu kategorią integracji przez osoby przygotowujące zmiany w systemie kształcenia. Z drugiej strony brak jest szczegółowych informacji na temat tego jak integracja jest przez nich interpretowana oraz tego jak powinna być realizowana w praktyce. Bez względu na czas wprowadzanych zmian niezmiennie powtarza się sytuacja, w której nauczyciele są zostawieni sami z problemem – czym jest integracja przedstawiona w określonej dyrektywie ogólnokrajowej? Jak ją wdrażać w praktyce? Odpowiedzi można było szukać w opracowaniach, które często były pokłosiem realizowanych działań o charakterze innowacyjnym, bowiem oficjalnemu wprowadzaniu zmian edukacyjnych, które sprzyjały wdrażaniu różnych odmian integracji towarzyszyły działania eksperymentalne. Już w okresie międzywojennym duże zainteresowanie wzbudzała realizacja zmodyfikowanego nauczania łącznego – prowadzona w Mosinie pod Poznaniem przez J. i A. Maćkowiaków²⁸. Inne koncepcje, takie jak, np. problemowo-kompleksowa opracowana przez zespół

²⁴ Ibidem, s. 26.

²⁵ Zeszyt 1: *Ministerstwo Edukacji Narodowej. O reformie*. Warszawa 1998.

²⁶ Ibidem, s. 6.

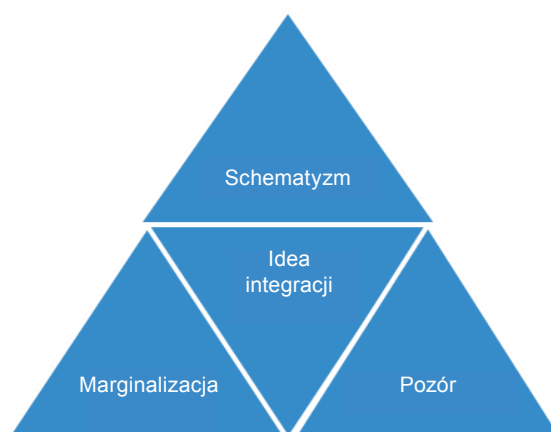
²⁷ Zeszyt 7: *Ministerstwo Edukacji Narodowej. O reformie programowej – kształcenie zintegrowane*. Warszawa 1999.

²⁸ A. MAĆKOWIAK: *Nauczanie łączne dawniej i dziś*. Poznań, PWN, 1970.

pod kierunkiem B. Suchodolskiego²⁹ były wdrażane na poziomie szkół i klas eksperymentalnych³⁰. Niestety, również w opracowaniach teoretycznych można zaobserwować pewien chaos pojęciowy. Często zamiennie stosowane są pojęcia: *korelacja*, *nauczanie łączne*, *integracja nauczania*, *nauczanie integracyjne*, *nauczanie całościowe* czy *kształcenie integralne*³¹. W tej sytuacji wdrażanie idei integracji do praktyki edukacyjnej jest obciążone licznymi niebezpieczeństwami, które w efekcie prowadzą do wypaczenia tego, co powinna z sobą owa idea nieść. Jakie są zatem główne źródła zagrożeń niesione przez błędnie interpretowaną i realizowaną integrację?

Moim zdaniem tkwią one w schematyzmie, marginalizacji i pozorze. Mamy do czynienia ze swoistym trójkątem bermudzkim, za sprawą którego idea integracji zamiast sprzyjać rozwojowi ucznia, przynosi wiele zagrożeń (por. schemat 1.).

Schemat 1. Integracja w trójkącie bermudzkim – między schematyzmem, marginalizacją i pozorem



Źródło: Opracowanie własne.

Nie są to procesy rozdzielne – mamy do czynienia raczej z procesem uzupełniania się czy nakładania poszczególnych zjawisk. Por. schemat 2.

²⁹ Red. B. SUCHODOLSKI: *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Wrocław, Ossolineum, 1963; J. WALCZYNA: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław, Ossolineum, 1968.

³⁰ J. WALCZYNA, H. DMOWSKA: *Z doświadczeń eksperymentalnej szkoły podstawowej nr 9 w Lublinie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 3; J. WALCZYNA: *Kilka refleksji o nauczaniu początkowym*. „Życie Szkoły” 1964, nr 7.

³¹ A. GAJDZICA: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 43–55.

Schemat 2. Procesy zagrażające integracji

Źródło: Opracowanie własne.

Zjawisko marginalizacji przybierające w poszczególnych wymiarach różny charakter można opisywać w odniesieniu do trzech głównych wymiarów w procesie edukacji:

- dydaktycznego;
- wychowawczego;
- społecznego.

W wymiarze dydaktycznym mamy przede wszystkim do czynienia z marginalizowaniem niektórych obszarów edukacji, np. kształcenia artystycznego. W efekcie zamiast przedstawiać dziecku w klasach I–III zintegrowany obraz świata, jest mu oferowany świat „ograbiony”, z subiektywnie wybranymi jego częściami. Często jest również marginalizowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych, np. w zakresie stosowanych programów, wykorzystywanych środków dydaktycznych czy metod nauczania.

We wszystkich wymiarach integracji podkreśla się potrzebę równowagi procesów kształcenia i wychowania. Brak ich rozdzielania jest wręcz warunkiem niezbędnym. Tymczasem w szkołach przede wszystkim kładzie się nacisk na procesy nauczania / uczenia się. Wychowanie, które jest podstawą kształtowania postaw uczniów, budowania ich świadomości, kształcenia kompetencji społecznych, jest traktowane jako mniej ważne, drugorzędne.

Społeczna marginalizacja związana jest z izolowaniem – zarówno samego etapu edukacji wczesnoszkolnej (co obserwowałam w szkołach), jak i osób, które są traktowane jako Inne – obce.

Schematyzm może mieć charakter:

- systemowy;
- instytucjonalny;
- indywidualny.

Schematyzm związany z lansowaniem określonej idei integracji i propozycji jej realizacji może mieć charakter systemowy, co uwarunkowane jest na przykład

kreowaniem określonej polityki oświatowej czy społecznej. Zazwyczaj proponowane są w takiej sytuacji odgórne reformy / zmiany, które powinny być wdrożone w całym systemie oświaty. W sytuacji idei integracji tego typu systemowe rozwiązania są szczególnie niepokojące, zwłaszcza w sytuacji wprowadzonego jednego typu integracji (modelu hamburskiego). Podobnie w zakresie wprowadzania idei kształcenia zintegrowanego bez świadomości potrzeby indywidualizacji i dostosowania jej do warunków realizacji.

Instytucjonalny schematyzm jest związany z przyjęciem zasad obowiązujących na terenie danej placówki edukacyjnej. Mogą one mieć charakter jawny, jak i ukryty i rzutują na jakość funkcjonowania dzieci w danej szkole. Najczęściej jest on pochodną postaw osób zarządzających i kierujących szkołą, ale może być również efektem wzorca wypracowanego przez część grona pedagogicznego.

Schematyzm w wymiarze indywidualnym przede wszystkim jest efektem nieodpowiedniego przygotowania zawodowego nauczycieli oraz braku wiedzy umożliwiającej przewidywanie następstw tak realizowanej integracji. Nauczyciele czują się bezpiecznie realizując opracowane przez wydawnictwa i jednostki oferujące im przygotowanie metodyczne materiały.

Wskazując z kolei na kwestie związane z pozorem integracyjnym upatruję jego głównych źródeł w:

- modzie;
- poprawności politycznej;
- braku wiedzy z zakresu teorii zmian.

Integracja i idee z nią powiązane były traktowane przede wszystkim jako przejaw nowych trendów po zmianie systemowej w 1989 roku. Upowszechnienie integracji stało się jednym z czołowych haseł w kampaniach społecznych i edukacyjnych. To wszystko przyczyniło się do uogólnionego, negatywnego spostrzegania na przykład systemu kształcenia specjalnego, jako tego, który niesie z sobą wykluczenie, marginalizację czy stygmatyzację. To co miało w sobie hasło „integracja” było traktowane jako lepsze. W efekcie bardzo często mamy do czynienia z pewną fasadowością zmian – dotyczy to zarówno kształcenia integracyjnego, jak i zintegrowanego.

Poprawność polityczna rzutuje przede wszystkim na kwestie związane z integracją w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Należy sobie zdawać sprawę z zagrożeń niesionych w sytuacji niewłaściwego wprowadzania założeń wynikających z założeń edukacji wielokulturowej. Należą do nich między innymi: spiętrzenie problemów na tle etnicznym czy religijnym, zacieranie różnic między mniejszościami, co w efekcie będzie prowadziło na przykład do wynarodowienia lub ujednolicenia kulturowego, czy wreszcie stygmatyzacja.

Konkluzja

W prezentowanym tekście starałam się przynajmniej w zarysie przedstawić ogólne założenia wdrażanych w ostatnim 50-leciu zmian edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem założeń wprowadzanych w klasach niższych. Główne zadania realizowane w klasach początkowych to przygotowanie i wdrożenie uczniów do systematycznej nauki w wyższych klasach i szczeblach kształcenia oraz niwelowanie braków na starcie edukacyjnym – wynikających z zaniedbań społecznych oraz różnic indywidualnych. Tak więc odpowiednie przygotowanie zmian wprowadzanych na tym szczeblu jest tym ważniejsze, że w dużym stopniu decyduje o późniejszych sukcesach edukacyjnych dziecka.

Moda na integrację nie jest zjawiskiem nowym – tak jak wskazałam to w tekście – kolejni autorzy zmian edukacyjnych proponowali wdrażanie idei integracji na szczeblu kształcenia uczniów I etapu edukacji. Sama idea jest bez wątpienia niezwykle korzystna dla uczniów – niestety w sytuacji, gdy pozostaje jedynie zapisem w urzędowych dokumentach, a osoby, które ją mają wdrażać do praktyki edukacyjnej nie mają niezbędnej wiedzy i świadomości czym ona jest i jakie niesie z sobą korzyści i zagrożenia pojawiają się zjawiska negatywne. Uważam, że ważne jest pokazywanie meandrów złe pojętej integracji, bowiem tylko w sytuacji, gdy praktycy podchodzą do wykonywanych działań w sposób refleksyjny mają szansę na ich ominięcie lub właściwe przygotowanie się do ich pokonania.

Bibliografia

- BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L.: *Wstęp*. W: BRZEZIŃSKI J., WITKOWSKI L.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń, Edytor, 1994.
- CACKOWSKA M.: *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. A. BOGAJ. Warszawa, IBE, 1997.
- DOBOSIEWICZ S.: *Reforma szkoły podstawowej*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1971.
- Dz.U. Nr 32, poz. 160 z dnia 15 lipca 1961.
- Dz.U. 1999, Nr 12/96: *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*.
- GAJDZICA A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- KUPIŚIEWICZ Cz.: *Przemiany i warunki odnowy*. „Rocznik Pedagogiczny” 1986, nr 10.
- LEWOWICKI T.: *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PAŁKA. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 1994.
- MAĆKOWIAK A.: *Nauczanie łączne dawniej i dziś*. Poznań, PWN, 1970.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. *O reformie programowej – kształcenie zintegrowane*. Warszawa 1999.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej. O reformie.* Warszawa 1998.
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy).* Warszawa, PZWS, 1963.
- Program nauczania w szkole podstawowej.* Warszawa, PZWS, 1959.
- Programy dziesięcioletniej szkoły średniej.* Warszawa, WSiP, 1977.
- Reforma systemu edukacji. Projekt.* MEN (maj) 1998.
- Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym.* Red. B. SUCHODOLSKI. Wrocław, Ossolineum, 1963.
- ŚWIECKI A.: *Oświatowy tor przeszkód.* Warszawa, Iskry, 1980.
- TUŁODZIECKI W.: *Założenia reformy szkoły podstawowej.* Warszawa, PZWS, 1965.
- WALCZYNA J., DMOWSKA H.: *Z doświadczeń eksperymentalnej Szkoły Podstawowej nr 9 w Lublinie.* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 3.
- WALCZYNA J.: *Integracja nauczania początkowego.* Wrocław, Ossolineum, 1968.
- WALCZYNA J.: *Kilka refleksji o nauczaniu początkowym.* „Życie Szkoły” 1964, nr 7.
- WIĘCKOWSKI R.: *Pedagogiczna interpretacja współczesnej koncepcji integracji.* „Życie Szkoły” 2000, nr 2.
- WIĘCKOWSKI R.: *Prognostyczna koncepcja nauczania początkowego.* W: *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego.* Red. M. JAKOWICKA. Zielona Góra, WSP, 1987.